

Conrady, Peter

Sprache und Sprechen verändern sich. Ein Beitrag zur Sprachbildung von Grundschulkindern

Wittenbruch, Wilhelm [Hrsg.]; Sorger, Peter [Hrsg.]: Allgemeinbildung und Grundschule. 2. Auflage. Münster ; Hamburg : Lit Verlag 1991, S. 42-54



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Sprache und Sprechen verändern sich. Ein Beitrag zur Sprachbildung von Grundschulkindern - In: Wittenbruch, Wilhelm [Hrsg.]; Sorger, Peter [Hrsg.]: Allgemeinbildung und Grundschule. 2. Auflage. Münster ; Hamburg : Lit Verlag 1991, S. 42-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219122 - DOI: 10.25656/01:21912

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219122>

<https://doi.org/10.25656/01:21912>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

W. WITTENBRUCH/P. SORGER (HRSG.)

ALLGEMEINBILDUNG UND
GRUNDSCHULE

LIT

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Allgemeinbildung und Grundschule / W. Wittenbruch ; P.
Sorger (Hrsg.). – 2. Aufl. – Münster ; Hamburg : Lit, 1991
ISBN 3-89473-576-0

NE: Wittenbruch, Wilhelm [Hrsg.]

© Lit Verlag

Dieckstr. 56	4400 Münster	0 251 / 23 50 91
Hallerplatz 5	2000 Hamburg 13	0 40 / 446 446

Inhalt

EINLEITUNG S. 3

Wilhelm Wittenbruch:
Allgemeinbildung und Grundschule S. 5

ERSTER TEIL

Grußworte:
Zur Situation der Lehrerbildung an Universitäten S. 15

Prof. Dr. Peter Sorger S. 16

Prorektor Prof. Dr. Volkmar Leute S. 18

Ministerialrat Fritz Loth S. 21

ZWEITER TEIL

Eröffnungsvortrag S. 25

Friedemann Maurer:
Kulturelle Orientierung und Urteilskraft – Zur Forderung nach
mehr Allgemeinbildung in der Grundschule S. 26

DRITTER TEIL

Hauptvorträge:
Erziehung und Unterricht in der Grundschule unter
dem Anspruch der Allgemeinbildung S. 41

Peter Conrady:
Sprache und Sprechen verändern sich S. 42

Mazimilian Scherner:
Bericht über die Diskussion in der Arbeitsgruppe "Sprache" S. 55

Sprache und Sprechen verändern sich

Ein Beitrag zur Sprachbildung von Grundschulkindern

Peter Conrady

“Wie Rede und Sprache den Menschen vom Thier unterscheidet: so giebt es eine Kunst der Sprache und Rede, die unter den Menschen selbst vielleicht einen so großen Unterschied macht, als die Rede zwischen Thieren und Menschen” (Herder, S. 217).

Johann Gottfried Herder trifft hier in der Schulrede von 1796 eine Feststellung, die unseren Überlegungen sicher nicht fremd ist. Durch Ideal und Erfahrung ist für ihn der Mensch, der “eine schöne Anlage zu Vernunft und Cultur geerbet” (S. 218) hat, veränderbar und formbar.

Menschen(s)kinder werden in unsere Welt hineingeboren, wachsen auf, leben und erleben. Sie agieren und reagieren in ihren Umwelten mit anderen Menschen. *Alles*, dem sie begegnen und was ihnen begegnet, ist vermittelt, sogar – bei einer weiten Auffassung von Sprache/Zeichen – *sprachlich vermittelt*.

Johann Gottfried Herder machte den Vorschlag, man müsse beim Jüngling “in frühen Zeiten, bei noch biegsamen Organen seine Sprache beßern; er lerne sprechen, wie die Menschen, deren Sprache ihm am reinsten, deutlichsten, Charaktervollsten, lieblichsten tönt; sein eigner Verstand, sein Ohr sei hierinn Richter” (S. 218). Und: “Denn nur durch Hören lernen wir sprechen” (S. 218).

Diese Vorbild-Nachbild-Erziehung, bei der durch “Umgang” (S. 223) in deutsch-nationale Tugenden, sog. klassische Tugenden (vgl. S. 219f.) hineinerzogen werden soll, kann uns kaum Vorbild sein. Aber seine, in dieser Rede pointierte Erziehungsidee kann uns veranlassen, über einige Aspekte nachzudenken:

- Was ist Sprache? Was sind sprachliche Zeichen?
- Welche Beziehung haben wir dazu?
- Wie benutzen wir die Sprache?
- Was vermittelt die Sprache? Welche Wirklichkeit und Realität begegnet uns?

Im “Organon-Modell” von Karl Bühler (1934) sind diese Aspekte begründet beschrieben und ihre Beziehungen zueinander hervorgehoben

worden. "Appell" und "Ausdruck" und "Darstellung" sind die Begriffe, durch die er (nach Platon) die Sprache als "Werkzeug" charakterisiert, mit dem wir umgehen können. "Sprache sei ein organum, um einer dem anderen etwas mitzuteilen über die Dinge" (S. 24).

Sprachliche Zeichen sind damit nicht die Wirklichkeit selbst, nicht das Alles, was wir fassen und denken können, nicht die Realität, die uns umgibt. Mit ihnen wird vielmehr vorgegeben, sie repräsentierten das alles. Sie stehen aber nur "An-Stelle-von". Benutzt werden

- *Symbole*, meist bildliche Träger von umfassenden, interpretierten Bedeutungen
- *Signale*, meist hörbar oder sichtbar, mit relativ engen, festen Bedeutungen
- *sprachliche Zeichen*, bei denen durch Laute und Buchstaben, die selbst keine ursprüngliche Bedeutung haben – bis auf wenige Ausnahmen (Empfindungslaute; Interjektionen) –, Inhalte vermittelt werden.
- *Buchstaben*, wie auch vergleichbare Zeichen (Gehörlosensprachen; Mathematische Zeichen; Computersprachen), dokumentieren über diese willkürliche = gewollte Repräsentanz hinaus etwas Eigentümliches. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, den Augenblick einzufangen und ihm nahezu unbegrenzte Dauer zu geben.

Die Flüchtigkeit des Mündlichen, aber auch seine Nähe und Wärme im Miteinander, seine Gegenwart, wird zum wiederholbaren Gegenstand. Abgelöst von der realen Situation häuft sich das Schriftliche von heute an zu einem Bestand der Vergangenheit. Geschichte entsteht, scheinbar ohne individuelles Zutun, Historie wird nachweisbar, objektiviert sich.

Dieses Phänomen der *Schriftlichkeit* soll an einigen, auch historischen Beispielen herausgearbeitet werden. So kann deutlich werden, wie Sprache und Sprechen sich verändern, um deren Werte, Bedingungen und Bedeutungen für uns besser verstehen zu können. Vielleicht hilft uns das, auch die Kinder in ihren Sprachumwelten besser zu erkennen und anzuerkennen.

Wir können diesem Phänomen aber auch begegnen, indem wir es ignorieren oder der Ohnmacht angeblich mächtiger Vorbilder nacheifern, z. B.

- um 213 v. Chr. in China durch den Kaiser Ts'in Schi-huang-ti mit Büchern der Konfuzianer, die politisch unerwünscht waren;
- 1329 in Rom mit Dantes Buch "De monarchia libri tres";
- 12.11.1520 in Köln durch die Inquisition mit Lutherschriften;

- 10.12.1520 in Wittenberg durch Luther mit der päpstlichen Bulle u. a. Schriften;
- 15.3.1534 in Münster durch Wiedertäufer mit Schriften des "Antichristen", des Papstes, u. a. Schriften;
- 18.10.1817 auf dem Wartburgfest durch Burschenschaftler mit reaktionären Schriften;
- 10.5.1933 im Deutschen Reich mit Büchern marxistischer, jüdischer, pazifistischer Schriftsteller; also durch Bücherverbrennungen.

Beides – Ignoranz und Brutalität – ist aber lediglich Ausdruck von zielloser Unmenschlichkeit, die den anderen verachtet.

Der Mensch und seine Wirklichkeit standen im Mittelpunkt des Denkens von Platon (428/427–347). Nicht die angebliche Sicherheit des Wissens bestimmt sein Denken, vielmehr ein sokratisches Wissen. So interpretiert er in der "Apologie" das Orakel in Delphi: Niemand sei weiser als Sokrates! dahin, Sokrates sei überlegen, weil er wisse, nichts zu wissen; wohingegen die anderen meinen, etwas zu wissen (vgl. Martin, S. 21).

Vor diesem Hintergrund hat das "Höhlengleichnis" (Politeia VII) eine besondere Aktualität. Wir sehen nur unsere Einbildung von Schattenbildern und verharren darin, es sei die Wahrheit. Um das Verborgene zu enthüllen, bedarf es der Mühe und Anstrengung.

In einem fiktiven Gespräch zwischen Sokrates mit Glaukon (vgl. zum Folgenden: Heidegger; Jaeger; Wilamowitz-Moellendorf) fixiert Platon den Menschen als Höhlenbewohner, der, seit Geburt gefesselt, nur frei ist für eine Blickrichtung. Der Höhlenbewohner sieht an der Felsenwand die Schattenbilder von Gegenständen, die hinter seinem Rücken hergetragen und von einem rückwärtigen Feuer beschienen werden, hört bisweilen Stimmen dazu, meint – da er zumeist und zunächst nichts anderes erlebt – das sei die Wirklichkeit.

"Und weil er gar dieses Gefängnis nicht als ein solches erkennt, hält er diesen Alltagsbezirk unter dem Himmelsgewölbe für den Spielraum der Erfahrung und der Beurteilung, die allen Dingen und Verhältnissen allein das Maß und ihrer Zu- und Einrichtung allein die Regel geben" (Heidegger, S. 20).

Einer dieser Gefangenen wird plötzlich befreit und genötigt, sich umzusehen, seinen eingeschränkten Blick und Horizont wahrzunehmen und zu erkennen. Das stößt ihn ab, verwirrt und befremdet ihn, kostet ihn Mühe zu akzeptieren. Und erst recht dann, als dieser Gefangene die Höhle verläßt und in die Sonne schaut, dort die Dinge, so wie sie sind, wahrnehmen kann, muß er neu- und umlernen. Aber alles ist ihm nun reich und voll. So will er die anderen in der Höhle befreien, will ihnen die

Enge nehmen und ihnen die neue Welt eröffnen, steigt hinab – und wird von denen zurückgewiesen, läuft Gefahr, von ihnen getötet zu werden.

Platon läßt den Menschen seinen Erkenntnisprozeß als aktives Tun erfahren, indem er das vermeintlich Sichere als Schein-Sicherheit entlarvt. Erst das dort Hinterliegende macht den Blick frei, eröffnet Neues in unbekanntem Beziehungen. Dieses menschliche Sich-Bemühen kennzeichnet Platon als *Bildung*, als ein immer wieder neues Sich-Umgewöhnen, Sich-Eingewöhnen, Sich-Zurechtfinden in neuen Wirklichkeitserfahrungen.

Das in der Sonne so neu Wahrgenommene, dieses "Unverborgenste" (vgl. Heidegger, S. 29 f.), ist dem ehemals Gefangenen aber nur zugänglich durch sein Sehen. Martin Heidegger betont ausdrücklich diesen wichtigen Aspekt:

"Sofern aber der Zugang notwendig durch ein 'Sehen' vollzogen wird, ist die Unverborgenheit in die 'Relation' zum Sehen eingespannt, 'relativ' auf diese" (S. 35). Verschärft wird das, indem er hervorhebt: "Die platonisch begriffene Unverborgenheit bleibt eingespannt in den Bezug zum Erblicken, Vernehmen, Denken und Aussagen" (S. 51).

Erkenntnisse, Wissen, Objektivität sind immer abhängig von dem Bemühen des Menschen, sich zu befreien von Enge, von dem Streben nach Weite und Offenheit. Das ist aber zugleich eingebunden in die Relation des jeweiligen Zugriffs des Menschen, ist relativ. "Das urteilende Aussagen des Verstandes ist die Stätte der Wahrheit und Falschheit und ihres Unterschiedes" (Heidegger, S. 44). Hier zeigt sich die Humanität in ihrer grundlegenden Bedeutung als Bemühen und Prozeß.

Durch diese Deutung werden auch die kritischen, sogar ablehnenden Einwände von Platon gegen die Schrift als Medium, fixierte Gedanken und Werte zu übermitteln, verständlich interpretierbar (vgl. Goody/Watt, S. 96 ff.; erweiternd auf Gespräche vgl. Martin, S. 66).

Das durch die Schrift überlieferte Wissen suggeriert Wahrheit. Es vermittelt lediglich eine trügerische Wahrheit, weil das dialogische Fragen und Antworten dem Buchwissen nicht eigen ist. Schriftliches ist eine "Kunstanweisung ... und ... wer solche annimmt in dem Glauben, es könne etwas Deutliches und Sicheres aus schriftlichen Aufzeichnungen entnommen werden, dürfte mit großer Einfalt behaftet sein" (Platon im "Phaidros"; nach: Goody/Watt, S. 98).

Platon wäre mißverstanden, würde er als Feind der Schriftlichkeit und absoluter Verfechter des Gesprächs eingeeengt werden. Sein "Staat" (um 374) zeugt von hohen schriftstellerischen Leistungen im "Aufbau ... Umfang ... Reichtum", Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf betont das ausdrücklich (S. 393 f.). Vielmehr muß "Platons Position als ein Voraussehen der Gefahr erscheinen, abstrakte Wörter zu benutzen, über derer

Bedeutung keine allgemeine Übereinstimmung (Identität des Verständnisses) hergestellt worden ist" (Goody/Watt, S. 98).

Die Geschichte des Abendlandes läßt sich als ein immerwährendes Bemühen begreifen, dieser Gefahr nicht zu erliegen, indem versucht wird, Erkenntnisse und Wissen zu objektivieren und schriftlich zu binden.

Die Wirklichkeit zu erkennen, sie zu begreifen und zu verstehen, das war das Bemühen. Platon selbst entwickelte (im "Phaidros") eine Methode, um Wahrheit zu erlangen. Durch Analysieren und Definieren und schließlich vernünftiges Zusammenfügen ist der Weg gekennzeichnet. Dieses komplizierte und langwierige Verfahren bedarf in seinen Schritten der schriftlichen/literarischen Präsentation.

Für Gliederungen bot das Alphabet eine Struktur, die zugleich ein System und eine Systematik signalisierte. Bemerkenswert ist wohl zudem, daß im Griechischen das Wort für "Element" identisch war mit dem für "Buchstabe des Alphabets". So benutzte Aristoteles (389-322) die Einzelbuchstaben, um Schritte, Schlußfolgerungen und auch Allgemeinbegriffe zu symbolisieren. Seine Sicht der Wirklichkeit, ihre Systematik, die Aristoteles entwickelte, ist in den Grundzügen bis heute bestimmend (Philosophie - Naturwissenschaften; augenfällig z. B. die Einteilung und kritische Würdigung der Staatsformen in Königtum, Aristokratie, Politie (Oligarchie und Demokratie), Oligarchie, Demokratie und Tyrannis). Als "Aristoteles im Jahre 322 v. Chr. starb, waren die meisten Kategorien in den Bereichen der Philosophie, der Naturwissenschaften, der Sprache und der Literatur bereits gebildet worden, und auch die systematische Sammlung und Klassifizierung von Denken aus allen diesen Bereichen hatte bereits begonnen" (Goody/Watt, S. 103; vgl. auch S. 111, S. 116, S. 118).

Die Natur und der Mensch in der Natur, das sind zentrale Bereiche, die Thomas von Aquin (1224/1225-1274) im aristotelischen Struktur- und Ordnungsdenken immer wieder beschreibt. "Das Urteil über eine Sache (oder eine Handlung) erfolgt jeweils nach deren eigenen Urgründen" (Summa Theologiae, I-II 57, 6 Zu 3/Bd. 11). Als Schüler des Albertus Magnus (1193-1280) entwarf er die Wesensbestimmung des Menschen innerhalb der Natur und der spezifischen Dynamik dieser Natur. Der Mensch steht nicht über ihr als Beherrscher, vielmehr ist sein sittliches Leben eingebunden in die Natur und vollendet sich in ihr. Die Tugenden der Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit (Ausdauer) und des Maßes sind Ausdruck menschlicher Handlungen und haben ihre Ursache in der Vernunft. Dabei haben die Tapferkeit und das Maßhalten nicht den Charakter der moralischen Pflicht, weil somit eher ein Äußeres das Handeln

bestimmte. Sie sind bei Thomas vielmehr als "emotionale() Kräfte des sinnlichen Strebevermögens" (Chenu, S. 129) zu interpretieren.

Dieser humanistische Grundzug bestimmt sein Forschen und besonders auch die Lehre ("Lehren ist ein Werk des tätigen Lebens" (Summa Theologiae, II-II 188, 6/Bd. 24)).

"An die Nahtstelle von Materie und Geist gestellt, hat der Mensch auf Erden die Bestimmung, die rationalen Gesetze des Kosmos zu entdecken, seine Energien auszuwerten in den theoretischen und praktischen Wissenschaften, in einem technischen Instrumentarium, die zusammen ihm nach und nach zur Herrschaft über das Universum, verhelfen sollen, im Dienst der in einer fortdauernden Schöpfung sich verwirklichenden Ziele der Vorsehung" (Chenu, S. 138).

Bei Thomas also noch eingebunden in Glaube, Hoffnung und Liebe, zentriert auf die Freigebigkeit und Gnade Gottes, verschärft sich die Frage und Suche nach der Wahrheit und dem Menschen im Hier und Jetzt. Die Angriffe, denen Thomas bis zuletzt und über seinen Tod hinaus (bes. Konzil von Lyon 1274) von der herrschenden Theologie her ausgesetzt war, sind zeitbedingt verständlich.

Spätestens seit dem 16. Jahrhundert stürzt unsere europäische Geistesgeschichte. Die vorgeblichen Sicherheiten der verkrusteten Mächte von Kirche und Staat tragen die Menschen nicht mehr. Der Einzelne wird neu geboren. Er ist auf sich gestellt, nach seinen wahren Lebensinhalten zu suchen. Experimente und Forschung, Aberglaube und Endzeitangst wühlen die Menschen auf.

So sind Ratlosigkeit und Hoffnung auf den endlich richtigen Weg der Nährboden für die Wiedertäufer in ihrem Wahn, die "Auserwählten" zu sein. Sie predigen und richten als Herrenmenschen, die das Recht haben, Andersdenkende und Minderwertige auszurotten, buchstabengetreu der Offenbarung des Johannes folgend (in neuer Übersetzung: W. Jens). Das fordert totale Überwachung. Keine Tür darf mehr verschlossen sein, Kinder werden in der Schule gefragt, was ihre Eltern zu Hause über dieses "Neue Jerusalem" sprechen, wer zweifelt, wird hingerichtet: Wiedertäuferreich in Münster (1534/35) – Das "Tausendjährige Reich", ein furchtbares Modell für Furchtbares bis in unser Jahrhundert. "Ihr benutzt die Glaubensbereitschaft der Menschen, um eure Machtgelüste zu befriedigen", stellt Wendel Heix, die große Frauengestalt in dem Roman von Tilman Röhrig entsetzt fest (vgl. Röhrig, S. 234 ff.).

Ausdruck und Folge diesseitiger Neugier war der Beginn der technischen Kunst des Schreibens mit beweglichen Lettern (um 1450), wie der Buchdruck zunächst praktiziert wurde. Die individuelle Leistung des Menschen war bis dahin eher zufällig und gering. Bonaventura (1221-

1274), der Freund von Thomas, beschreibt das für das 13. Jahrhundert, indem er die vier Weisen des Büchermachens charakterisiert:

“Jemand kann die Werke anderer schreiben und dabei nichts hinzufügen und nichts verändern, in diesem Fall nennt man ihn einfach ‘Abschreiber’ ... Ein zweiter schreibt das Werk eines anderen und fügt Zusätze an, die nicht von ihm stammen; ihn nennt man einen ‘Kompilator’ ... Wieder ein anderer schreibt sowohl das Werk eines anderen wie auch sein eigenes, aber das Werk des anderen hat Vorrang, und seine Zusätze dienen der Erklärung; ihn nennt man einen ‘Kommentator’ ... Wieder ein anderer schreibt sowohl sein eigenes Werk wie auch das anderer, aber sein Werk hat Vorrang, während er die anderen nur zur Bestätigung anführt; einen solchen Mann sollte man ‘Autor’ nennen” (zit. nach: Postman, S. 32).

Nachmachen bestimmte das Schreiben. Dem Schreiben selbst und auch dem früheren Drucken mit sogar ganzseitigen Druckstöcken aber ging das gedachte und formulierte Ganze voraus. Schreiben war die Folge von etwas.

Der alphabetische Buchdruck hingegen eröffnete psychologisch gesehen eine völlig andere Perspektive (vgl. Ong, bes. S. 118 ff.). Das speziell geformte Metall und das alphabetische Zeichen gehen eine abhängige, unauflösbare Beziehung ein, die – auch ohne Wort, ohne Inhalt – unabhängig von uns existiert. Die Type entsteht, aus der dann Wörter geformt werden können. Wörter und Inhalte sind machbar. Drucken macht das Wort zur Ware: massenhaft und käuflich.

Zugleich wurde die Kraft des Gedruckten spürbar: beständig, unabhängig von Zeit und Raum, dem Individuellen und Subjektiven entzogen, planbar und konstruierbar, Mobilität ist möglich, menschliche Aktivitäten erweitern sich (zur Mündlichkeit/Schriftlichkeit vgl. Schläffer). Begriffe wie Objektivität, Effizienz, Ökonomie werden zu Schlüsselbegriffen. Bestand und Wichtigkeit hat das Vorzeigbare, nur die visualisierte Form der Gedanken. Es wundert nicht, daß diese Vorstellung auch im Umkehrschluß wirkte.

“Das Drucken befördert den Glauben, daß die Besitztümer des Geistes sich in einer Art stabilem mentalen Raum befinden.” (Ong, S. 131). Das Gedruckte “kann tatsächlich, wenn auch unbeabsichtigt und subtil, den Eindruck erwecken, daß der Stoff, den der Text mitteilt, ähnlich vollendet oder in sich geschlossen wie das Erscheinungsbild des Gedruckten ist” (Ong, S. 132; vgl. auch Giesecke).

Das Inbesitznehmen der Wirklichkeit kann bei dieser Perspektive lediglich als ein Problem von Fleiß und Zeit aufgefaßt werden. Die Flut von Universalienbüchern, Enzyklopädien, Orbis-pictus-Büchern ist nur allzu erklärlich. Dazu gehört auch die Schwemme von Büchern im 19. Jahrhundert, um die Mnemotechnik zu erlernen und zu trainieren.

In den zahlreichen Unterrichtslehren läßt sich dieser Wille nach Systematik, die Objektivität verheißt, vorzüglich nachweisen. Lesenlernen und Schreibenlernen wurden als technisches Problem angesehen, das durch intensives Üben am fertigen Material (Buchstabe, Wort, Text) lösbar erschien (ähnlich auch beim Aufsatzunterricht im 19. Jahrhundert). Das Zufällige, Situative, Spontane außerhalb der Schule behinderte diesen Vorgang. Leben und Schule waren unvereinbar. Schule hatte Anstalt zu sein (Aristoteles: Lyzeum) mit Normen und Regeln.

C.H. Wolke zeigt in seinen "Elementaren Übungen für die Ordnung der moralischen und natürlichen Welt in Frage und Antwort" (1805), wie "man den Vorstellungen, die das Kind schon ... hat, größte Klarheit und Vollständigkeit verschafft" (S. 559). Sachbezogene Frage-Folge-Beziehungen stehen ungeschieden von moralischen und emotionalen Aspekten.

Beispiele (S. 559 ff.):

"Wenn du sitzen willst? – Dann muß ich mich setzen!

Wenn du schläfrig bist? – Schlafen!

Wenn du die Liebe deiner Eltern und anderer Menschen erwerben willst? – Ich muß auf Wink und Wort gehorsam, für alles Gute, für Lehre, Warnung, Hilfe, Dienste, Unterhalt dankbar sein und mich beeifern, täglich besser, klüger, geschickter und vollkommener zu werden!

Wenn du etwas gleich wünschst, das erst später geschehen kann? – Geduldig warten, bis die Erfüllung des Wunsches möglich ist."

J.H. Hähn beschreibt seine Leselernmethode (1777).

"Die Literalmethode ist diejenige Lehrart, nach welcher man, *durch Hilfe der Anfangsbuchstaben* gewisser Worte, alle Kinder einer Klasse, welche einerlei Lektion haben, zugleich, in Sprachen, Wissenschaften und Künsten, gründlich, deutlich, zusammenhängend, leicht und angenehm, mit merklichem Vorteil der Zeit, der Mühe und des Wachstums in der Erkenntnis unterweisen kann" (S. 564).

Er dokumentiert das Verfahren so (S. 566 f.):

Bei der Literalmethode "rechne vor allem dies(), daß man Diskurrieren, Aufzeichnen, Katechesieren und Repetieren gleichsam eines Werkes durch die ganze Lektion beständig miteinander verbinde. Z.B. man diskurriert, wie man den Schülern jetzt den Katechismus wollte vorteilhaft beibringen, und zeichnet den ersten Buchstaben von dem Wort Katechismus, nämlich das K, als ein Hilfsmittel des Gedächtnisses mit Kreide; katechisiert und fragt aber gleich, sobald der Buchstabe angeschrieben steht: Kinder, was bedeutet das K? Einige werden es schon behalten haben und antworten: Es deutet auf das Wort Katechismus. Man repetiert es mit zwei, drei Schülern, und fragt auch diesen oder jenen: Habt ihr auch gemerkt, worauf das K deutet? Antwort: Auf den Katechismus. Also, wovon wollen wir jetzt handeln? Antwort: Vom Katechismus usw. Sollte es wohl möglich sein, daß, wenn man so verfährt, nicht alle und jede Kinder die angeschriebenen Buchstaben, und durch Hilfe derselben, die damit angedeuteten Wörter, auch wenn diese gehörig erklärt

und erläutert werden, die Sachen selbst, davon die Wörter Merkmale sind, sollten verstehen und behalten? ...

Gesetzt, man wäre in der Anleitung zum Katechismus nur bis auf die Erklärung des Katechismus gekommen, daß er ein kurzer Inbegriff (k.I.) der christlichen Lehre (chr.L.), gezogen aus der Heiligen Schrift (g.H.S.) sei, verfaßt in Fragen und Antworten (v.Fr.A.), so geschähe das Repetieren durch das Katechisieren vom Anfang etwa also: Kinder, wir haben jetzt vor uns, was? (Dabei zeigt man auf das K.), so wird die Antwort sein: Den Katechismus.

K.	{	B.	{	k.I.	Fr.: Was kommt zuerst dabei vor?
					Antwort: (B.) Die Beschreibung des
				chr.L.	Katechismus. Fr.: Was ist denn der
				g.H.S.	Katechismus? (Dabei weist man nur
		v.Fr.A.	auf k.I.) Antwort: Ein kurzer		
			Inhalt. Fr.: Wovon ist er ein kurzer		
			Inhalt? (Man deutet auf chr.L.)		
			Antwort: Von der christlichen Lehre.		
			Fr.: Woraus aber ist er gezogen?		

(Man deutet auf g.H.S.) Antwort: Er ist gezogen aus der Heiligen Schrift. Fr.: Aber wie ist er verfaßt? (Man weist auf v.Fr.A.) Antwort: Er ist verfaßt in Fragen und Antworten. Fr.: Was soll in Fragen und Antworten verfaßt sein? Antwort: Der Katechismus. Fr.: Aber woraus ist er gezogen? Antwort: Aus der Heiligen Schrift. Fr.: Was ist aus der Heiligen Schrift geworden? Antwort: Die christliche Lehre. Fr.: Wie aber? Antwort: Nur nach einem kurzen Inhalt. Jeder Buchstabe gibt dem Lehrer Materie zur Frage und den Lernenden Materie zur Antwort."

Die hinter den Worten verborgenen Wahrheiten, das "Unverborgenste" – wie Martin Heidegger sagte – wieder neu zu entdecken, das versuchten in unserem Jahrhundert die Konkrete Poesie (Dadaismus bis hin zum Surrealismus) und die Kunst (Duchamp bis hin zur Popart). Zuvor schon Stéphane Mallarmé (1842–1898), auch Christian Morgenstern (1871–1914) u. a., wollten das Erzählen nach Buchstaben und Wörtern verhindern. Lesen sollte mehr sein: das ganze Blatt, die Typografie, sogar das Nicht-mehr-laut-Lesbare. Visuelles und auditives Wahrnehmen und Verarbeiten sollte anregen zu einem kinästhetischen Eindruck als ganzkörperhafte Anspannung.

Die bis in Effekthascherei heute sich so präsentierende Kultur ist allerdings schon selbst wieder zur kurzlebigen Mode geworden, die in ihrer Zukunft bereits Gestern ist.

Heute begegnen unsere Kinder einem anderen System von Zeichen, das ihr Leben, Denken, Handeln und Sprechen nachhaltig beeinflusst: der "Computer als Subjekt" (Turkle, S. 10). Wichtig sind hier die sog. Abenteuerspiele ("Adventures") und die Verfügbarkeit des Systems durch Programmierung.

Dieses Medium regt beim Benutzer erhebliche Aktivitäten an:

- Konzentration auf das System;

- Aufmerksamkeit auf Neues;
- Lesen der oft umfangreichen Zwischentexte und Anweisungen;
- historisches (History-Spiele) und technisches (Science-Fiction-Spiele) Faktenwissen aktivieren und verwenden;
- soziologische Erfahrungen (Fantasy-Spiele) aktivieren und verwenden;
- sich schnell, sicher und endgültig entscheiden.

Eine Analyse des Systems macht jedoch nachdenklich. Computer arbeiten notwendig nach einer digitalen Logik (vgl. zum Folgenden: Metzner). Alle Entscheidungen sind nur als Entweder-Oder planbar und umsetzbar. Das gilt für Programmierer wie für Spieler. Nur dann, wenn ich mich so eindeutig verhalte, funktioniert diese Logik als System. "Mache ich beim Einschreiben meines Handlungswunsches nur einen Schreibfehler, stockt alles" (S. 11). Und weiter (S. 11):

"Die agierenden Personen können nicht zögern und nicht täuschen, nicht probieren und nichts in der Schwebe lassen. Sie können und müssen zwar – bildlich gesprochen – ständig Weichen stellen, aber sie können niemals das Schienennetz verlassen. Umbrüche und Verwerfungen, Widersprüchliches und Unsinniges, fast alles, was die Originalität fiktiver Handlung ausmacht, kann bei der strategischen Lektüre nicht auftauchen. Ersetzt wird dies durch eine möglichst dichte Verästelung des im Programm verborgenen digitalen Verzweigungsschemas. Nicht mehr Spannung und Erwartung eines unerhörten Ereignisses ... bindet den Leser an den Text, sondern das Versinken in einem zwar rational durchkonstruierten aber unüberschaubaren Episodenarrangement. Diese Art von Komplexität wird neues literarisches Qualitätskriterium. Erfolgreiches und befriedigendes Spielen/Lesen bedingt und fördert die Fähigkeit, in engmaschigen digitalen Netzen zu denken und diese im Erzählten aufzudecken."

Allerdings bieten die Spiele erhebliche Sicherheiten. Sie machen es möglich, Probleme zu erkennen, sie anzugehen, sie zu lösen. Das bringt Selbstbestätigung und ein Gefühl des Beherrschens. "Denkweisen", – wie Sherry Turkle schreibt (S. 362) – "die uns spüren lassen, daß es ein Selbst gibt, daß das 'Ich' alles im Griff hat", "... Versprechen der Perfektion" (S. 105), "perfekten Wettstreit ... ideale Testbedingungen" (S. 109), "Spiele dienen ... als Prüfstein ... 'Grenzsituationen', aber sie sind nicht bedrohlich" (S. 110).

Jedoch:

"Der aus dem Digitalprinzip resultierende Zwang zur Eindeutigkeit färbt auch erheblich auf die sprachliche Gestalt der strategischen Lektüre ab. ... Damit ich durch sprachliches Handeln auf den Verlauf einer Geschichte einwirken kann, bedarf es der sogenannten Parsertechnik. Ein Computer versteht ja keineswegs die sprachlichen Texte, die er nach Programm entgegennimmt. Der Parser, das Herzstück eines jeden interaktiven Literaturprogramms, sucht die

vom Leser eingegebenen Texte auf Schlüsselwörter hin ab, deren grammatische Form und Bedeutung gespeichert sind. Diese Schlüsselwörter lösen die Reaktionen des Programms aus. Es existiert also jeweils ein sprachliches Miniaturuniversum, und die Lexeme, aus denen es gebildet ist, unterliegen wegen des Digitalprinzips dem Zwang zur semantischen Eindeutigkeit. Jeder Sache wird daher nur ein Lexem und jedem Lexem nur eine Bedeutung zugewiesen. Der die zwischenmenschliche Kommunikation überhaupt erst ermöglichende und äußerst differenzierte semantische Assoziationsraum fehlt hier." (Metzner, S. 11)

"Digitalisierung ist Reduzierung der analogen Welt mit fatalen Folgen", faßt Dieter Glaap seine medienpraktische Erfahrung mit dem Computer zusammen (S. 47).

Sherry Turkle jedoch meint, dieses Programm-Denken sei vorübergehend, wachse mit dem Alter aus, führe in der Pubertät zu distanzierterem Verhalten. Sie beschreibt nach umfangreichen Untersuchungen und Gesprächen mit Benutzern drei Phasen, wie Kinder und Jugendliche mit dem Computer umgehen (S. 16 f; S. 169 f):

Zunächst will das Kind wissen, was der Computer ist, was er kann. Kinder sind mehr fasziniert als probierend tätig: "Was ist die Maschine?"

Im zweiten Stadium überwiegt die Absicht der Erprobung und des Beherrschens: "Was kann ich mit ihr (der Maschine) machen?" Das wird nach intensiven Erfahrungen abgelöst von Fragen nach der Eigenständigkeit und Identität: "Wer bin ich?"

Nach Fallbeispielen charakterisiert sie dieses letzte Stadium so (S. 49; s. auch S. 10):

"Das Kind registriert die auf ein lebendiges Wesen hindeutenden Fähigkeiten des Computers: er spricht, er gewinnt, wenn man mit ihm spielt, er verfügt über gewisse Kenntnisse. Gleichzeitig hat diese Maschine Eigenschaften, die sie als nichtlebendig erscheinen lassen. Das Kind gerät in eine heikle Lage. Der Computer veranlaßt es dazu, ihm entweder den Status des Lebendigen grundsätzlich abzusprechen oder ihm eine besondere Art von Leben zuzugestehen. In diesem Prozeß der Auseinandersetzung wird es dazu gezwungen, darüber nachzudenken, worin sich maschinelles und menschliches Denken unterscheiden."

Skepsis ist geboten. Selbst Sherry Turkle verweist darauf, wenn sie bei ihren Beobachtungen und Analysen spezifische Verhaltensdispositionen beschreibt (S. 159):

"... aber bei einer bestimmten Art von Kindern scheint er Grundstrukturen der Isolierung und Vereinsamung zu verstärken, und er trägt dazu bei, ein Kind in einer Welt zu verschließen, in der es sich in Gegenständen verliert, anstatt Beziehungen zu anderen Menschen zu entwickeln. ... Die Folge ist eine Verengung des Blickwinkels und eine weitgehende Reduzierung aller anderen Aktivitäten."

Macht uns der Computer zu Höhlenbewohnern, so wie Platon sie fixiert?

Dabei sind die "Verengung des Blickwinkels und eine weitgehende Reduzierung aller anderen Aktivitäten" zunächst lediglich im anthropologischen, mehr individuellen Bereich spürbar. Es ist aber bloß eine Frage der Zeit, bis sich das in sozialen Beziehungen auswirkt, z. B. durch Verweigerung oder Aggression. Darüberhinaus möchte ich auf eine gesellschaftspolitische Dimension aufmerksam machen. Das Beschreiben und Systematisieren der Welt, die Verobjektivierung, also "mein Verfüg-Wollen über Welt" macht auch mich verfügbar für die Mächtigen – die Macht der Sprachbildung.

Lösungen – außer Allgemeinplätzen – kann ich nicht anbieten. Nachdenklich, sogar bedenklich machen die Fakten.

Sprache – das hat Wilhelm von Humboldt deutlich herausgearbeitet – entwickelt sich durch die "fortwährende Arbeit des Geistes" (S. 208). Ein erstes Ermatten sei dann zu erkennen, wenn der äußere Bildungstrieb absterbe, ein zweites Ermatten, wenn Sprache den Geist überwachse (vgl. S. 209 ff.).

Welche Anzeichen brauchen wir noch, um unseren Kindern statt Buch- und Computer-Erlebnissen wieder Realerfahrungen möglich zu machen? Fördert vielleicht sogar die Freie Arbeit mehr die stumme, regelengeleitete Individualität und Rivalität als soziale Gesprächserlebnisse?

Literatur

Karl Bühler, Sprachtheorie. Jena 1934.

M.-D. Chenu, Thomas von Aquin. Reinbek 1960.

Michael Giesecke, Schriftsprache als Entwicklungsfaktor in Sprach- und Begriffsgeschichte, in: R. Koselleck, Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart 1979, S. 262–302.

Dieter Glapp, Kreativität per Knopfdruck, in: MedienConcret 1988, H. 1, S. 44–47.

Jack Goody/Ian Watt, Konsequenzen der Literalität, in: Jack Goody u. a.: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt 1986, S. 63 – 122.

J.H. Hähn, Die Beschreibung der Literal- oder Buchstabenmethode, in: J.H. Hähn, Ausführliche Abhandlung der Literalmethode. Berlin 1777 (zit. nach: Schwarze Pädagogik, a. a. O., S. 563–567).

Martin Heidegger, Platons Lehre von der Wahrheit. Bern 2.1954.

Johann Gottfried Herder, Sämtliche Werke, hrsg. v. Bernhard Suphan. Berlin 1889, Bd. 30 (2. Nachdruckauflage Hildesheim o. J.).

Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin 1836 (Faksimile Bonn 1960), Charakter der Sprachen. § 20, S. 206–261.

Werner Jaeger, Paideia, Bd. 3. Berlin 1947.

Walter Jens, Das A und das O. Die Offenbarung des Johannes. Stuttgart 1987.

- Gottfried Martin, Platon. Reinbek 1969.
- Joachim Metzner, Computerspiele – Zwischen Rollenspiel und Textverarbeitung, in: Forum Erziehung, 1988, H. 3, S. 8–12.
- Walter J. Ong, Oralität und Literalität. Opladen 1987.
- Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983.
- Tilman Röhrig, Übergebt sie den Flammen. Würzburg 1988.
- Heinz Schlaffer, Einleitung zum Buch von Jack Goody u. a., a. a. O., S. 7–23.
- Schwarze Pädagogik, Hg. Katharina Rutschky. Frankfurt 1977.
- Thomas von Aquin, Die Deutsche Thomas-Ausgabe (dt.-lat. Summa Theologiae). Salzburg (seit 1941: Heidelberg-Graz) 1933 ff.
- Sherry Turkle, Die Wunschmaschine. Reinbek 1984.
- Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, Platon, Bd. 1. Berlin 2.1920.
- C.H. Wolke, Elementare Übungen für die Ordnung der moralischen und natürlichen Welt in Frage und Antwort, in: C.H. Wolke, Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesens. Leipzig 1805 (zit. nach: Schwarze Pädagogik, S. 559–563).